

## INTERMIDIALIDADE E LETRAMENTO MIDIÁTICO: REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA A SALA DE AULA

Dra. CRISTINE FICKELSCHERER DE MATOS  
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)  
São Paulo, São Paulo, Brasil  
(cristinemattos@gmail.com)

Dra. MARIA CRISTINA CARDOSO RIBAS  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FAPERJ/CNPq)  
São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil  
(marycrisribas@gmail.com)

**RESUMO:** Este trabalho tem em conta o contexto mutante desafiador da atualidade, e com base em pesquisas de extração variada, propõe uma abordagem intermediária dos processos de ensino-aprendizagem. A proposta parte da indagação sobre as consequências, na educação, de uma realidade sempre instável, dominada pela comunicação tecnológica e formula a hipótese de que nela residem tanto as dificuldades quanto as soluções para os desafios em sala de aula. Para tal, sugere uma dinâmica (a partir de Semali e Pailliotet, 1999) para o desenvolvimento da leitura crítica e da interpretação aprofundada através de adaptações ou transposições intermediárias de um mesmo texto para várias mídias. O detalhamento da dinâmica está feito por meio do relato de experiências desenvolvidas em graduações de Letras. A fundamentação teórico-metodológica traz Elleström (2017), para a compreensão dos tipos de mídia envolvidos; as ponderações sobre gênero discursivo, textual e literário, de Bakhtin (2016), Marcuschi (2002) e Soares (2007); e no que tange às mediações tecnológicas, Deleuze (1996), Agamben (2009), Hari (2022) e Gumbrecht (2010).

**PALAVRAS-CHAVE:** Intermidialidade; letramento midiático; ensino-aprendizagem.

Artigo recebido em: 30 set. 2023.  
Aceito em: 27 out. 2023.

MATOS, Cristine Fickelscherer de; RIBAS, Maria Cristina. Intermidialidade e letramento midiático: reflexões e propostas para a sala de aula. *Scripta Uniandrade*, v. 21, n. 3 (2023), p. 110-134.  
Curitiba, Paraná, Brasil  
Data de edição: 15 dez. 2023.

## INTERMEDIALITY AND MEDIATIC LITERACY: INSIGHTS AND PROPOSALS FOR THE CLASSROOM

**ABSTRACT:** This work considers today's challenging and changing context and, based on research of various kinds, proposes an intermedia approach to teaching and learning processes. The proposal is based on an enquiry into the consequences for education of an ever-changing reality dominated by technological communication, and hypothesises that this is where both the difficulties and the solutions to classroom challenges lie. To this end, he suggests a methodology (based on Semali and Pailliotet, 1999) for developing critical reading and deeper interpretation through adaptations or intermedia transpositions of the same text into various media. The dynamics are described in detail by means of reports on experiences developed in undergraduate courses. The theoretical and methodological basis includes Elleström (2017), to understand the types of media involved; the considerations on discursive, textual and literary genres, by Bakhtin (2016), Marcuschi (2002) and Soares (2007); and with regard to technological mediations, Deleuze (1996), Agamben (2009), Hari (2022) and Gumbrecht (2010).

**KEYWORDS:** Intermediality; media literacy; teaching-learning.

### INTRODUÇÃO

*[...] o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula.*

(bell hooks)

Os tempos mudam, a sociedade se transforma e, com ela, mudam aqueles que estão na sala de aula aprendendo e ensinando novos conteúdos. E o tempo em que nos coube viver muda muito, porque muda rápido. Os alunos, sempre a renovar-se, encontram uma docência (a quem ensinam) constantemente desafiada a acompanhar (aprendendo), a velocidade das transformações e a redescobrir nestas um inusitado prazer de ensinar que desperte nos alunos prazeres igualmente inusitados de aprender.

MATOS, Cristine Fickelscherer de; RIBAS, Maria Cristina. Intermedialidade e letramento midiático: reflexões e propostas para a sala de aula. *Scripta Uniandrade*, v. 21, n. 3 (2023), p. 110-134.  
Curitiba, Paraná, Brasil  
Data de edição: 15 dez. 2023.

Este trabalho parte de tal contexto mutante desafiador para, pontuando certos traços seus, destacados por pesquisas de extração variada, focar os processos de aprendizagem ali onde eles acontecem de maneira sistemática: na sala de aula, em meio a facilidades tecnológicas e a dificuldades de todo tipo. A proposta parte da indagação sobre as consequências na educação de uma realidade sempre instável, dominada por uma comunicação cada vez mais mediada pela tecnologia e atravessada por constantes relações e trocas intermediáticas; questiona a incidência desses fatores na situação escolar brasileira e levanta a hipótese de que neles residem tanto as dificuldades quanto as soluções, se prestarmos atenção no seu elemento central: os meios de comunicação ou as mídias.

Com base na ideia de um necessário letramento midiático, o presente artigo se dispõe a sugerir uma abordagem intermediática para o desenvolvimento de uma leitura crítico-analítica. A sugestão se faz por meio do relato de experiências desenvolvidas nas graduações de Letras em que atuamos. Em meio à adoção de materiais de aula diversos, escolheu-se aqui compilar resultados que, embora obtidos com turmas distintas em diferentes ocasiões, concentraram-se na experiência feita a partir de um mesmo texto, a saber: o diálogo platônico sobre a alegoria / o mito da caverna. O relato inclui a exposição do processo de elaboração e a apresentação do resultado de adaptações ou transposições intermediáticas desse texto para diferentes mídias<sup>1</sup>, bem como a explicação de fundamentos teóricos envolvidos no exercício proposto, apresentado aos alunos por nós professoras.

O letramento midiático como método de desenvolvimento de habilidades crítico-analíticas de leitura tem por base as reflexões de Semali e Pailliotet (1999), além de contar com as contribuições de Elleström (2017) para a compreensão dos tipos de mídia<sup>2</sup> envolvidos e, ainda, com as ponderações sobre gênero discursivo, textual e literário de Bakhtin (2016), Marcuschi (2002) e Soares (2007). No que tange às mediações tecnológicas, a base é o conceito de dispositivo trabalhado por

---

<sup>1</sup> O trabalho adota o termo “mídia”, e suas derivações “mediação”, “intermedialidade” e “midialidade”, como se convencionou no nosso âmbito acadêmico, por influência do inglês e como maneira de diferenciar seu sentido, ligado à comunicação, dos sentidos gerais de “meio” e de termos dele derivados, como “mediação”, “intermediação” e “medialidade”.

<sup>2</sup> A conceituação feita por Elleström descarta uma definição geral para “mídia”, pois entende que: “Noções dessemelhantes de mídia e de midialidade são utilizadas em campos diferentes de pesquisa, e não há motivo para interferência nesse sentido uma vez que elas atendem as suas tarefas específicas”. Para o autor o termo “mídia” “deve ser dividido em subcategorias que possam abranger os inúmeros aspectos inter-relacionados do conceito multifacetado de mídia e midialidade [...] [com] a distinção entre “mídias básicas”, “mídias qualificadas” e “mídias técnicas”” (ELLESTRÖM, 2017, p. 51-52).

Deleuze (1996) e Agamben (2009) a partir de Foucault e a ideia de produção de presença postulada por Gumbrecht (2010).

Compartilhar um trabalho experimental em sala de aula, voltado para a leitura, é proposta que almeja contribuir para a melhoria de um quadro educacional atualmente bastante delicado, como o apontam a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2022), os últimos exames PISA (2018) e SAEB (2021), no âmbito brasileiro; o *World University Rankings* (2021-2022) e os dados compilados por Johann Hari, em *Stolen Focus* (2022), no âmbito mundial. Segundo essas bases informativas, jovens e adultos têm manifestado crescentes dificuldades de leitura crítico-analítica, especialmente devido à falta de níveis minimamente necessários de concentração para um pensamento reflexivo. E essa dificuldade de manter o foco, em grande parte vem por conta da avalanche de apelos e estímulos que nos cercam por todos os lados, pelo excesso de informações e cobranças de respostas imediatas que nos ausentam presencialmente nas situações de aprendizagem. Os detalhes das dinâmicas envolvidas no trabalho experimental aqui relatado sucederão uma introdução teórica explicativa dos fundamentos que as embasam.

Cumprir esclarecer que a experiência relatada se inspira nas propostas de Semali e Pailliotet (1999) porque trabalha a leitura crítica e a interpretação mais aprofundada de um texto – no caso, o diálogo socrático de Platão - por meio de transposições intermediárias (RAJEWSKY ) ou adaptações, com o foco no processo e não nos produtos (HUTCHEON, 2013). Para tal, a dinâmica proposta parte de um primeiro contato com o texto, numa leitura mais convencional, para passar então à etapa intermediária, cujo processo de transposição induz ou, poderíamos dizer, condiciona um aprofundamento crítico da primeira leitura, por ser este necessário à produção do novo texto, fruto da adaptação. Trabalhando com adaptações bastante livres, com transposições para contextos mais atuais, o adaptador se vê obrigado a extrair da leitura uma interpretação mais abstrata e conectada a referenciais próprios que se ligam à cognição. O processo envolve a “tomada de posse da história de outra pessoa, que é filtrada, de certo modo, por sua própria sensibilidade, interesse e talento” (HUTCHEON, 2013, p. 43). Mas porque adaptar um mesmo texto para mídias diversas?

## MUTAÇÕES MIDIÁTICAS

Desde as duas últimas décadas do século XX, a proliferação de recursos tecnológicos começou a ampliar os processos de mediação e a tornar as fronteiras midiáticas imprecisas, devido a uma confluência inicial entre sistemas, pois segundo Pool, um mesmo serviço comunicativo passou a ser disponibilizado por diferentes meios, como no caso, por exemplo, do telefone (convencional, por rádio

ou satélite) e da televisão (convencional ou a cabo) (POOL, 1983). A respeito desse mesmo período, Santaella (1996), chamando-o de Cultura das Mídias, postula que a crescente quantidade de meios criou uma rede de relações intercomplementares (pela interconexão constante) em que os conteúdos passaram a transitar de mídia a mídia. A internet, difundida na virada de séculos, intensificou essa confluência, gerando uma Cultura da Convergência, por reunir nas plataformas da rede mundial de computadores, velhas e novas mídias a colidirem entre si e a se transformarem em suas funções primordiais (JENKINS, 2009).

Trata-se, ademais, de um universo abundante em dispositivos tecnológicos de comunicação, cada vez mais complexos, cujo uso nos desafia sistematicamente em virtude de suas incessantes alterações operacionais. Os dispositivos, segundo Deleuze (1996, a partir de proposição de Foucault, 1988), por meio de um conjunto multilinear de sistemas de interação, produzem significação e subjetividade. Também Agamben (2009, p. 41), nesse mesmo sentido, entende que da “relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos” resulta a própria noção de sujeito. O ser humano, na contemporaneidade, certamente é tão hipertecnológico e hipermediático quanto o mundo em que habita, transformado em sua capacidade de percebê-lo, interagir com ele e compreendê-lo.

O cenário acima referido ressaltou de tal modo as mediações (seja pela presença dos dispositivos nas realidades interna e externa aos sujeitos seja pelos trânsitos e relações entre meios) que se fez crucial discutir as características de cada mídia, suas fronteiras e suas formas de interação em estudos que instituíram no começo do século XXI a área de pesquisa denominada Intermidialidade. Embora a comunicação tenha começado a ser objeto de pesquisa e teorização há mais de um século, uma atenção mais específica aos meios de comunicação precisou esperar as proposições de McLuhan, na década de 1960, bem como as de Régis Debray, na década de 1990, para começar a se estabelecer. Contudo, o desenvolvimento desses e de outros estudos ficaram restritos ao âmbito das áreas acadêmicas de Comunicação Social, estendendo-se à área de Design, mas permanecendo completamente alheios à sua existência na área de Letras. A intermidialidade, fazendo uma ponte, ainda em processo de edificação, entre os dois âmbitos (MATTOS, 2022), permitiu intersecções com conteúdos essenciais das graduações em Letras.

A abundante circulação de textos convergidos no ambiente digital, tornou a midialidade incluível: se antes tínhamos livros adaptados para o cinema e a TV, agora também os filmes se tornam livros, roteiros são publicados após as séries televisivas serem concluídas, há expansões e derivações de conteúdos em outras mídias, constatam-se misturas inesperadas de linguagens e meios dentro/fora da mesma mídia; além de conteúdos que se fragmentam transmidiaticamente em um *continuum* muitas vezes imprevisível. Nos últimos anos, a palavra intermidialidade

popularizou-se e a divulgação dos Estudos de Intermidialidade, especialmente nas análises comparadas, vem, aos poucos, trazendo à consciência a necessidade de considerar-se as linguagens de cada meio para uma verdadeira compreensão dos processos de significação (alteração, ganhos e perdas) envolvidos nos diversos e abundantes contatos possíveis entre as mídias. As análises comparadas, por exemplo, entre livro e filme, que antes se restringiam a elementos da estrutura narrativa, geralmente sem levarem conta os traços próprios da linguagem do meio cinematográfico, já começam a mostrar-se insuficientes no campo das Letras. Vale, ainda, trazer à cena os roteiros, que se antes eram entendidos somente como textos de apoio na passagem da literatura ao cinema, já são reconhecidos como mais um gênero textual com potência literária.

Se a importância dada aos meios surge hoje como descoberta promissora na graduação, sua presença no ensino básico só ocorre de maneira superficial e diletante. A maioria dos docentes de Ensino Fundamental e Médio na ativa agora não teve em sua formação conteúdos que contemplassem mídias, suas linguagens e seus tipos de interação; e a despeito do esforço de muitos destes docentes para incluir a multiplicidade midiática em seus cronogramas, defrontam-se com as limitações de tempo, as exigências pautadas no imediatismo dos currículos escolares e a demanda de tarefas extras que dificultam e até mesmo impedem essa inclusão. Logo, frente a discentes mergulhados em práticas heteromidiáticas intensas, de interconexões complexas e sempre mutantes, as práticas tradicionais nas salas de aula do ensino básico, alheias ao sentimento de mundo deles, geram desinteresse e incompreensão. Mesmo aqueles docentes que procuram se atualizar fazendo cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* e se perguntam que práticas de ensino adotar em sala de aula, encontram resistência interna e externa para trabalhar a dimensão multimidiática recém-adicionada à sua formação.

## MIDIAÇÃO E ENSINO

O trabalho docente afinado com os tempos intermediáticos atuais, além de ser um desejável caminho para superar obstáculos no processo ensino-aprendizagem, constitui componente importante da Base Nacional Curricular Comum vigente (BNCC 2018), documento normativo governamental que norteia a elaboração dos currículos escolares e das propostas pedagógicas de toda a educação escolar que antecede o ensino superior no Brasil. Segundo Domingos e Lindemann (2022, p. 80), no entanto, “o modo como as mídias e as práticas de mediação são entendidas” em documentos governamentais prescritivos como a BNCC, apresenta equívocos conceituais em relação aos elementos midiáticos que misturam camadas, princípios e funções de forma bastante desorientadora para o

trabalho docente. Resulta que, com o intuito de aceder a questões midiáticas e sintonizar práticas com a atualidade, não raro, abordagens, nos mais diversos âmbitos, tratam indiferenciadamente elementos envolvidos na comunicação (suportes, níveis midiáticos distintos, linguagens, gêneros etc), sem se valerem de recursos teóricos já disponíveis, como o abrangente trabalho efetuado por Elleström, (2010, 2017) formulado exatamente para discuti-los. Segundo Elleström, a ideia de mídia precisa ser pensada por meio de subcategorias relacionadas às suas funções e significações: há as mídias técnicas que oferecem suporte material à comunicação dos produtos de mídias a serem comunicados; há as mídias básicas que se definem pelas suas modalidades comunicativas (como são percebidas material e sensorialmente); há as mídias qualificadas que conferem aspectos contextuais (histórico-culturais) e operacionais (estéticos e comunicacionais), e que conjugam uma ou mais mídias básicas (ELLESTRÖM, 2010 e 2017).

Dentre os aportes mais agregadores dos Estudos de Intermidialidade, de especial relevância para o enfoque deste trabalho, encontra-se o papel central conferido à recepção das mensagens midiáticas. Tomando por base quase sempre a semiótica peirciana, a maioria dos teóricos da intermidialidade concebe a percepção dentro de uma fenomenologia, isto é, vinculada à concepção mental interna em contato com o que lhe é externo. Dentro dessa perspectiva, os atos perceptivos, juntamente com os atos cognitivos, conformam os processos de significação da recepção de mensagens. Tais aspectos teóricos são particularmente enriquecedores para a área de Letras, uma vez que, por tradição, os trabalhos aí desenvolvidos costumam ter mais familiaridade com a semiótica greimasiana que não se debruça tanto sobre os processos mentais ligados à percepção. Tendo em vista a mutante realidade hipermidiática atual, abundante em dispositivos de hiperconexões sempre novos, como já aludido, parece-nos que considerar percepção e cognição ao abordar variadas dimensões midiáticas no trabalho docente pode ser de especial utilidade para fazer frente às dificuldades que alunos e professores vêm encontrando em sala de aula.

Mídia, percepção e cognição estiveram destacadamente associadas durante a pandemia de Covid-19 por efeito do ensino remoto via computador ou celular. Com o mesmo conteúdo e a mesma didática, os docentes viram-se obrigados a migrar do presencial para o remoto e isso evidenciou o fato de que a mediação, se alterada, acarreta muitas consequências. Ao lado dos obstáculos funcionais de lidar com uma tecnologia não habitual, sem tempo para qualquer treinamento, problemas de atenção e absorção dos conteúdos por parte dos alunos avultaram-se inesperadamente. Os mesmos discentes - na nossa experiência com a graduação em Letras - que antes não acusavam dificuldades em acompanhar as aulas, passaram a declarar a necessidade de repassar a gravação da aula uma ou

duas vezes para alcançar a compreensão do que fora visto remotamente durante o horário de aula.

Vale destacar que a realidade emergencial impôs uma situação de ensino-aprendizagem totalmente distinta à do Ensino à Distância (doravante EaD), no qual, plataformas e materiais preparados previamente procuram adequar-se à recepção via computador ou via suportes afins. Por isso, os exames avaliativos do desempenho dos alunos de graduação do EaD não acusam diferenças significativas em termos de desempenho quando comparados aos do ensino presencial, embora apresentem índices um pouco mais baixos.<sup>3</sup> Dispositivos e mídias de diferentes categorias, cujos conteúdos se moldam a seus modos de funcionamento, acionam nossa percepção de acordo com suas especificidades e atrelam-se a dinâmicas cognitivas igualmente específicas.

A relação entre mediação e ensino já não precisa enfrentar as dificuldades impostas por uma pandemia, mas muitos são os problemas ainda a superar, alguns novos, outros já de longa data na realidade brasileira. Segundo o *World University Rankings 2021-2022*, a melhor universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, encontra-se na 105ª posição na classificação mundial. Já o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que avalia estudantes até a idade de 15 anos, em sua última edição (2018), coloca o Brasil em 54ª lugar, justamente quando o assunto é a capacidade de leitura e compreensão.<sup>4</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica, que avalia os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática do primeiro ano do ensino fundamental à última série do ensino médio, na edição de 2021, apresentou queda em todos os índices de desempenho estudantil, como consequência do período emergencial. Contudo, houve uma diminuição mais expressiva na pontuação de Língua Portuguesa no Fundamental I.

Nosso quadro diagnóstico não poderia deixar de mencionar a minuciosa enquete Retratos da Leitura no Brasil, em sua 5ª edição de 2019, segundo a qual, houve uma redução no percentual de leitores em relação à pesquisa anterior (2015) e manteve-se o patamar de quase 50% da população de “não leitores”. Chama a atenção o fato de ter aumentado a quantidade de leitores entre 5 e 10 anos e ter

---

<sup>3</sup> Vide resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE 2023). Um olhar mais atento às estatísticas sobre o ENADE, contudo, pode verificar que certas diferenças saltam aos olhos quando comparado o alunado de cursos presenciais e à distância. A faixa etária mais baixa no curso presencial e mais alta no curso à distância, por exemplo, indica variáveis determinantes para o resultado final de desempenho. Isso significa que, se, como na pandemia, o alunado presencial fosse o mesmo à distância, certamente os resultados de desempenho seriam outros.

<sup>4</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), escolhe um dos eixos sobre os quais se estrutura (leitura, matemática e ciências) sobre o qual centrar as questões a cada edição, deixando os outros dois temas subordinados a essa abordagem. A edição de 2018 centrou-se em leitura; a de 2021 (ainda em fase de compilação de resultados) centrou-se em matemática.

diminuído em todas as outras faixas etárias. Quando a pergunta é sobre motivos para ler, o maior índice de respostas, “por gosto”, 48%, se dá também entre 5 e 10 anos e vai diminuindo com a idade: de 11 a 13, 33%; de 14 a 17, 24%; de 18 a 14, 17%. Salta aos olhos também o resultado diferente de leitores e de leituras na região mais desenvolvida do país, o Sudeste, na qual os números são decrescentes com todas as variáveis da pesquisa. A questão “O que gosta de fazer em seu tempo livre?” recebeu um número muito maior de respostas vinculadas aos meios eletrônicos e digitais em níveis mais altos que os de 2015: ver televisão, usar a internet, ouvir músicas, usar o WhatsApp, assistir a filmes, usar as redes sociais, com índices entre 44% e 67%; enquanto ler livros obtém apenas 24%. Esses números nos permitem afirmar que na região do Brasil em que há mais acesso à tecnologia, a virtualidade digital, acessível por múltiplos dispositivos, mais atuante entre os jovens e adultos que entre as crianças, pode estar ligada ao decréscimo de leitores e de leitura.

Diante dos números aqui mencionados e da experiência vivida durante a pandemia, é possível perceber que, mantidas as mesmas condições de ensino-aprendizagem, alterações midiáticas incidem sobre a recepção, pois alteram a percepção e a cognição nas situações de comunicação dos conteúdos. Embora seja compreensível que o período de quarentena tenha tido consequências inevitáveis, cabe-nos agora planejar mudanças para esse quadro desanimador.

Se no âmbito nacional, entraves próprios da realidade educacional brasileira determinam resultados aquém do desejado, a eles se somam certas agruras generalizadas detectadas no cenário mundial. A extensa pesquisa realizada por Johann Hari (2022) com pesquisadores de várias partes do mundo nas áreas de educação, psicologia e neurologia, apontou como causa de diversas dessas agruras, a decrescente capacidade de concentração das pessoas, mormente dos jovens, para com qualquer objeto de atenção. O título e o subtítulo escolhidos para a obra (ainda sem tradução para o português), que expõe os resultados dessa pesquisa - *Stolen Focus: why you can't pay attention and how to think deeply again* (*Foco roubado: por que você não consegue prestar atenção e como pensar com profundidade novamente*, em português) -, já indicam consequências associadas à extrema dificuldade de concentração no momento de recepção de mensagens: escassez de condições para o exercício da reflexão. Os fundamentos neurológicos expostos são particularmente contundentes ao demonstrar a falácia da propalada habilidade multitarefa do sujeito contemporâneo, em constante contato simultâneo com mais de um dispositivo de mídias diferentes. Hari nos leva à conclusão de que a incontestável redução no tempo de manutenção de um mesmo foco de atenção - em torno de quinze minutos apenas em média atualmente - se liga à hiperconectividade e à hipermedialidade de nossos tempos digitais. Por isso, “atividades que requerem formas mais longas de foco - como ler um livro - estão

em queda livre há anos” (HARI, 2022, p. 13)<sup>5</sup>. Como o pensamento crítico-reflexivo depende de níveis mínimos de profundidade mental - e um tempo de solidão para estar consigo mesmo(a), enfrentar-se - o imediatismo e a dispersão decorrentes da constante troca no foco de atenção de um dispositivo para o outro acaba por impedir qualquer processo cognitivo mais elaborado a respeito daquilo que é percebido. A hipervirtualidade provocada pela hiperconectividade tem ainda o mais dos nocivos efeitos, de acordo com o autor: a perda da “habilidade de estar presente” (HARI, 2022, p. 12)<sup>6</sup>. Não estar presente implica uma percepção superficial ou até mesmo uma não-percepção da própria realidade circundante, pois “o mundo é complexo e requer foco constante para ser compreendido; precisa ser pensado e compreendido lentamente” (HARI, 2022, p. 85)<sup>7</sup>. A não presença diz respeito também à preterição da experiência, à não participação da sensibilidade e do afeto nas práticas, à não implicação nos eventos partilhados.

Para fazer frente ao panorama aqui exposto e com base nas reflexões anteriormente referidas, as práticas por nós propostas para o trabalho com alunos de graduação em Letras, como mencionado, inspiraram-se no “letramento midiático crítico”, realizado por meio da intermedialidade, defendido por Semali e Pailliotet (1999) que, ao tempo da Cultura da Mídias, portanto antes da convergência digital em que vivemos, já detectavam certa negligência da esfera acadêmica para com as mídias, ao associá-las apenas ao domínio do entretenimento e/ou a modismos efêmeros.

Ao contrário dessa concepção redutora, os autores entendem a inclusão de mídias na sala de aula como uma aproximação com o universo discente, suas experiências cotidianas e seu sentimento de mundo, moldados pela sociedade midiática que os captura acriticamente. Os projetos, as atividades e os exercícios relatados na obra de Semali e Pailliotet por vários docentes têm por meta trazer à consciência os modos como as mídias operam para construir mensagens, códigos, padrões e, com eles, diversos valores e aspectos não tão aparentes da sociedade. A diversidade das práticas reportadas está amarrada pela adoção de um mesmo processo didático-pedagógico, denominado pelos autores *Deep viewing* (“olhar com profundidade”, numa tradução livre), concebido como:

[...] um processo estruturado por meio do qual os participantes primeiro identificam elementos textuais e formas discursivas [...], depois interpretam e reagem a eles por meio de transações variadas [...] [para] construir conexões entre textos [...] e formas

---

<sup>5</sup> *Activities that require longer forms of focus—like reading a book—have been in free fall for years.*

<sup>6</sup> *ability to be present*

<sup>7</sup> *The world is complex and requires steady, focus to be understood; it needs to be thought about and comprehended slowly.*

de mídia [...], contextos e pontos de vista próprios e alheios (SEMALI; PAILLIOTET, 1999, p. 31).<sup>8</sup>

Embora o *Deep viewing* ou a interpretação aprofundada tenha sido concebida pelos autores tendo em conta a rede de interconexões midiáticas surgida nas últimas décadas do século XX, como a maior parte dos fatores digitais ampliou-se, mas não eliminou as conexões e os meios, aumentando apenas seu alcance, os objetivos gerais da proposta mantêm-se pertinentes:

(1) desenvolver uma consciência da representação como construto [...]; (2) fornecer conhecimento sobre os contextos sociais, culturais, económicos e políticos em que as mensagens midiáticas são produzidas [...]; e (3) encorajar um interesse renovado em aprender sobre as formas como os indivíduos constroem o significado das mensagens [...]. O letramento midiático expande a noção de letramento crítico, pois inclui assumir uma postura crítica em relação a todos os textos midiáticos (SEMALI; PAILLIOTET, 1999, p. 18).

A isso agregamos a “tomada de posse” das adaptações, segundo Hutcheon (2013) e o aspecto fenomenológico envolvido na percepção das mídias como justificativa para a proposta cujos resultados relatamos em seguida.

#### A CAVERNA DE PLATÃO NA SALA DE AULA

Nossa proposta decidiu começar com textos impressos, como forma de observar a relação dos alunos de graduação em Letras com esse tipo tradicional de produto midiático. Escolhemos para leitura, em função do desafio, um texto consagrado e sabidamente distante do universo discente, apesar de sua “fama”, pertencente ao rol dos conteúdos “conhecidos”, mas nunca lidos: o diálogo socrático de Platão, contido no livro VII da sua obra *A República*, comumente designado por “a alegoria / o mito da caverna”. A primeira surpresa junto aos alunos foi com relação ao diálogo fictício entre o filósofo Sócrates, mentor de Platão, e Glauco, irmão de Platão. Para conhecer o texto de uma forma mais aproximativa, foi feita uma leitura dramática do trecho inicial. Após isso, a declaração de alguns foi de que imaginavam que filosofia antiga estivesse em outro tipo de texto, hermético e enfadonho. Projetando-se na relação “professor-aluno” do trecho

---

<sup>8</sup> *a structured process through which participants first identify textual elements and discourse forms [...], then interpret and respond to them through varied transactions [...] [to] build connections among texts [...], media forms [...], environments and their own and others' points of view.*

dramatizado, houve quem apontasse que o aluno não falava muito e nós lhe indagamos qual seria o motivo. A resposta foi imediata: “medo de falar besteira”. Em outra turma, outra resposta: “Sócrates talvez fosse muito formal”. E, assim, iam se revelando alguns abismos...

Uma discussão inicial sobre a mensagem do texto trouxe à tona a lembrança de abordagens prévias do conteúdo realizadas de maneira panorâmica no Ensino Médio dos alunos. Houve quem apontasse em mais de uma de nossas turmas, o contraste entre aprender sobre o mito da caverna sem a leitura do texto, mas com a explicação de seu significado, e com a leitura do texto, mas sem a explicação; houve também uma demanda pela explicação da mensagem. Em lugar de fornecer-lhes essa explicação, foi-lhes pedido, então, que pesquisassem na internet informações, interpretações, analogias ou releituras sobre essa alegoria para comentarem na próxima aula. Na aula seguinte, os comentários foram mais ou menos proveitosos a depender da turma, pois nem todos haviam pesquisado. Uma brevíssima contextualização dos diálogos de Platão foi apresentada pelas professoras.

Para dar início, nessa mesma aula, à nossa proposta de leitura intermediária como processo para o letramento midiático, foram-lhes mostradas ilustrações da passagem em questão do diálogo platônico, com a proposta de que fizessem uma observação comparativa. Mais de um aluno observou que o “conhecimento” anterior à leitura coincidia com a mensagem das ilustrações, porque nelas figurava o personagem como um herói que se libertava, mas no texto lido, ao contrário, ele fora obrigado a deixar a caverna. Também observaram que grande parte da mensagem do texto estava ausente nas ilustrações e especulou-se que seria muito difícil desenhá-lo, em função de seu conteúdo complexo e abstrato. Foi apontado igualmente o fato de que as imagens não aludissem à ficção do diálogo entre os personagens Sócrates e Glauco, e conseqüentemente, deixassem de lado o caráter edificante da mensagem, ligado à educação, destacado pelas palavras de Sócrates que concluem o tema da alegoria:

[...] um homem sensato lembrar-se-á de que os olhos podem ser perturbados de duas maneiras e por duas causas opostas: pela passagem da luz à escuridão e pela da escuridão à luz [...] Se tudo isto é verdadeiro, temos de concluir o seguinte: a educação não é o que alguns proclamam que é, porquanto pretendem introduzi-la na alma onde ela não está, como quem tentasse dar vista a olhos cegos (PLATÃO, 1997, p. 329).

A comparação entre as linguagens verbal e imagética possibilitou, assim, uma profícua percepção do caráter cegador da luz recém-descoberta em conexão com o processo de educação, de maneira particularmente proveitosa para alunos

de Licenciatura, suscitando a reflexão de que muita erudição sem nenhuma conexão com a “alma” do aluno não o faria “ver” nada. Nesse sentido, vale ressaltar que, a partir desse ponto, a interpretação do texto assumiu por vezes um aspecto igualmente alegórico associado à dimensão intelectual, com identificações mais ou menos pessoais com relação à saída da cadeia que condenava o personagem a ver somente silhuetas projetadas, seu encontro com a luz, que o deixara primeiro perturbado e depois encantado, agravado pelo dilema de voltar ou não, obter vantagens com o conhecimento adquirido ou viver com sabedoria de maneira humilde.

Para a aula seguinte, solicitamos que os alunos, divididos em grupos, assistissem em casa a três filmes - *A história Oficial* (Argentina, 1985), *Matrix* (Austrália/EUA, 1999), *Não olhe para cima* (EUA, 2021) - para uma discussão em sala a respeito de possíveis relações de sentido dessas obras com o diálogo de Platão. A discussão suscitou de maneira quase espontânea paralelos da prisão dos cativos na caverna e o fato de ignorarem a existência do sol, com o autoritarismo e o desconhecimento da realidade de opressão no primeiro filme. No caso de *Matrix*, houve associação das sombras ilusórias na caverna com a realidade virtual, pois ambas são tomadas por verdade. Quanto a *Não olhe para cima*, a maioria relacionou com a manipulação midiática digital, especialmente com as *fake news* que se difundem pelas redes sociais. Dessarte, por meio da análise comparada intermidiática texto-filme, aspectos de significação não percebidos na leitura do texto de Platão quando da etapa anterior, como autoritarismo, alienação e manipulação midiática emergiram e alcançaram cognição ao serem correlacionados.

Para dar continuidade à nossa abordagem intermidiática da alegoria da caverna, foi necessário fazer uma breve exposição teórica, também contrastiva, a respeito de mídia e gêneros (discursivos, textuais e literários), bem como sobre sua função na recepção e na produção de mensagens, fossem elas verbais, imagéticas ou audiovisuais. Para tal foi preparado um material de aula (slides) com elementos conceituais extraídos de Elleström (2017) para mídia - produto de mídia, mídias básicas, qualificadas e técnicas -; de Bakhtin (2016) para gêneros discursivos e concepção sociointerativa da linguagem; de Marcuschi (2008) para gêneros textuais; de Soares (2007) para gêneros literários.

De posse desses conceitos, foram sorteados entre grupos de alunos mídias combinadas a gêneros discursivos, textuais ou literários para a realização de um trabalho de produção que, assim como os filmes anteriormente associados à alegoria da caverna, também possuísse elementos de significação associados ao texto de Platão. Como a combinação foi sempre ao acaso, houve muitos resultados

e, devido ao espaço disponível aqui para relatá-los, selecionamos algumas combinações cujo trabalho resultante nos pareceu bastante profícuo.

A primeira produção a ser relatada originou-se do sorteio da mídia jornal enquanto mídia qualificada (contexto atual) e mídia básica (texto para leitura multiplataforma – congregando várias mídias técnicas), do gênero jornalístico com formato de crítica cultural de audiovisual. A segunda, trabalhou a partir da mídia aplicativo WhatsApp, enquanto mídia qualificada, *chat* de internet, enquanto mídia básica escrita e *smartphone*, como mídia técnica, usando o gênero humor. A terceira, produziu com base na mídia qualificada “redes sociais”, a mídia básica meme (linguagens verbal e não verbal), mídia técnica computador, dentro do âmbito política pública, o gênero campanha de vacinação (propaganda). A quarta teve em conta a mídia qualificada rádio, mídia básica Podcast (áudio), mídia técnica internet, com o gênero crítica cultural sobre música (canção da MPB). A quinta, mídia qualificada HQ, mídia básica impressa (apenas verbal), gênero roteiro de ficção.

Em atendimentos em separado aos grupos, realizados em três aulas consecutivas, com gradual e assistido avanço na elaboração da produção, foram explanados traços característicos de cada mídia, traços referentes ao gênero discursivo e textual para os quatro primeiros grupos e, no caso do quinto grupo, com o acréscimo de traços do gênero literário “narrativa de ficção”. Sempre com ênfase mais na prática que na teoria, mas sanando dúvidas e justificando diretrizes com fundamentos teóricos dos autores elencados, conclusões interpretativas por parte dos alunos, advindas do processo, puderam ser observadas. Exporemos alguns detalhes do trabalho dos grupos para em seguida apontar partes relevantes de tais conclusões.

O primeiro grupo, ao trabalhar com a mídia jornal, associou-o a conteúdos factuais contendo ilusão e engodo, mas teve certa dificuldade em articular o aspecto inventado da alegoria com conteúdos reais. Devido à leitura crítica das ilustrações, nas quais tinha se acusado a ausência dos personagens em diálogo, houve quem procurasse algo semelhante numa produção cultural qualquer em que se contasse uma história de finalidade edificante para orientar as pessoas. Por esse caminho, chegou-se à ideia de documentários em que pessoas contam “casos” ocorridos com elas a jornalistas. Depois de pesquisas e discussões, o grupo chegou a *O golpista do Tinder*, uma produção da Netflix, de 2022. Para a elaboração da crítica cultural, foram empregadas orientações a respeito da linguagem jornalística para a redação de título e lead, o emprego da pirâmide invertida e diagramação do texto. Por questões de direitos, reproduzimos apenas uma etapa do processo de produção dos alunos:



**Lead:** Em menos de um mês, o documentário "O Golpista do Tinder" colocou-se entre as produções mais assistidas da plataforma de streaming Netflix.

Lançado durante a pandemia de Covid 19, no começo de 2022, o documentário "O Golpista do Tinder" da Netflix se tornou um dos itens mais assistidos da plataforma em apenas 28 dias. O documentário, dirigido por Felicity Morris, narra os golpes de Simon Leviev, nome falso adotado pelo israelense Shimon Hayut, que se passava por filho de um magnata do mercado de diamantes para dar golpes financeiros em mulheres.

Figura 1: Etapa do trabalho do grupo 1. Fonte: material elaborado pelas autoras.

O segundo grupo mostrou-se muito à vontade com a mídia que lhes coube trabalhar, mas manifestou receio de que seu conhecimento e familiaridade com o *smartphone* e o WhatsApp levassem a resultados insatisfatórios por serem pouco acadêmicos. Para dirimir tais preocupações, discutiu-se com eles o que se deve / pode ou não estudar numa sala de aula, no intuito de que diferenciasses valor social de uso comunicacional, mídia técnica de mídia básica ou mídia qualificada. Por ser o telefone um meio para o diálogo e o gênero textual sorteado incluiu-se o *Chat*, pareceu-lhes natural que figurasse na produção esse aspecto da mensagem de Platão. Houve quem sugerisse uma adaptação do diálogo socrático para os tempos atuais, como se o filósofo e seu aluno Glauco conversassem pelo aplicativo. Em prol de uma proveitosa correlação com o universo de conhecimento e vivências dos componentes do grupo, sugeri-mo-lhes que pensassem em situações mais próximas que pudessem ser referidas nesse diálogo. Pela via do engano e da ilusão, chegou-se à ideia da falsa beleza das fotos editadas ou com filtro, mas uma história de contraste entre a foto e a realidade revelou-se demasiado complexa para um meio em que as mensagens costumam ser breves e sucintas, pois mensagens mais longas normalmente são enviadas por áudio. O emprego de componentes próprios da linguagem dos aplicativos de mensagens (mensagens fragmentadas em sucessivos envios, emojis, oralidade caixa alta para ênfase e pontuação expressiva) foi francamente incentivado e, com feito, os alunos decidiram usar um simulador de WhatsApp para ter acesso a todos os seus recursos. Abaixo o resultado parcial do trabalho desse grupo:

MATOS, Cristine Fickelscher de; RIBAS, Maria Cristina. Intermidialidade e letramento midiático: reflexões e propostas para a sala de aula. *Scripta Uniandrade*, v. 21, n. 3 (2023), p. 110-134. Curitiba, Paraná, Brasil  
Data de edição: 15 dez. 2023.



Figura 2: Etapa do trabalho do grupo 2. Fonte: material elaborado pelas autoras.

O terceiro grupo, como o anterior, não apresentou qualquer estranhamento com os itens sorteados, mas diferente daquele, não teve dúvidas quanto à adequação acadêmica da sua atuação na atividade. Encarou-a de maneira lúdica e entusiasmada. Houve dúvidas quanto à expressão “política pública” e foi necessário explicar com exemplos. Por serem os memes uma elaboração mormente vinculada aos usuários informais das redes sociais, estranhou-lhes considerar esse gênero textual (enquanto mensagem de estrutura reconhecível que conjuga texto e imagem) como possível peça de marketing institucional, o que lhes trouxe uma proveitosa reflexão sobre contexto e valor de certos componentes midiáticos. O grupo especulou a respeito de campanhas de interesse público e, em função da proximidade da experiência da pandemia, escolheram vincular-se a campanhas de vacinação com o propósito de combater a manipuladora presença de *fake news* que ainda hoje ocasiona uma baixa adesão. Como as redes sociais foram sendo cada vez mais cooptadas pela comunicação via celular, os alunos avaliaram que o formato da produção deveria ser adequado a esse dispositivo. A produção abaixo representa uma das versões testadas pelo grupo.



Figura 3: Etapa do trabalho do grupo 3. Fonte: material elaborado pelas autoras.

O quarto grupo, tendo tirado Podcast, sentiu-se confortável com a designação, pois a maioria dos participantes declarou-se usuário dessa mídia. Produzir um programa sobre música também não lhes pareceu difícil por conhecerem Podcasts que, concebidos como um bate-papo ou como uma entrevista, podem versar sobre qualquer assunto. A dificuldade encontrava-se na parte musical, já que nenhum dos participantes possuía conhecimentos ou habilidades musicais. Foi quando lhes apresentamos a possibilidade de trabalharem com paródias ou recriações musicais, tipo de composição muito usada na área de Publicidade e Propaganda para criar *jingles*. Nessas composições, uma música é adotada para usar-se dela apenas a melodia e o ritmo sobre os quais elaborar nova letra. Para trabalhar desta maneira, os alunos acharam por bem procurar músicas que falassem de mitos ou ideias afins. Foi preciso explicar-lhes que isso não era necessário, pois a letra original não seria mantida, mas substituída por outra de significação aparentada com as nossas interpretações do texto de Platão. Contudo, insistiram, pois lhes pareceu que ajudaria a se inspirarem para compor a letra. Assim, escolheram a canção *Lenda do Pégaso*, de Moraes Moreira, de 1980, que nenhum deles conhecia, mas que a atividade os levou a descobrir. As discussões em torno da letra foram bastante

árduas e o grupo foi o mais lento no desenvolvimento do trabalho. Abordaram, no entanto, um aspecto sutil discutido na leitura do texto de Platão que outros não destacaram: o risco e o sofrimento ligados ao movimento de sair da ilusão. De posse da nova versão da música, gravaram uma conversa informal em que discutiam sobre as causas de um inventado sucesso de público da música. O grupo não quis gravar a si mesmo cantando a música. Adiante, a letra reformulada da canção.

Era uma vez, vejam vocês, um passarinho feio  
Que não sabia o que era, nem de onde veio  
Então vivia dentro da gaiola, pensando ser feliz  
Cantando para a parede a vida que não quis  
Ele vivia com mais outros três, dentro da gaiola  
sempre os mesmos trinados como uma vitrola

Seu deus era um humano, seu sol velha lâmpada  
O dia uma luz fria, a noite um pano que tampa

E o seu deus, com o alimento, a gaiola abriu  
O passarinho sem fome, pela abertura fugiu  
Mas esquecido de como voar, bateu, tremeu, caiu  
o mundo do lado de fora, aos poucos descobriu  
Tomou impulso e rumo à janela, voando ele partiu  
pensando ganhar o mundo, no vidro se feriu

Pela mão do seu deus para a gaiola voltou  
Já não pensava ser feliz e nunca mais cantou.

Figura 4: Etapa do trabalho do grupo 4. Fonte: material elaborado pelas autoras.

O trabalho designado ao quinto grupo assustou-os, a princípio, pelo fato de HQ envolver desenho e os participantes não possuírem os dotes necessários para tal. Aventamos a possibilidade de elaboração do trabalho, primeiramente, ser feito com roteiro e, posteriormente, com colagens de imagens extraídas de HQs já existentes, produzindo o que no meio audiovisual chama-se de “monstro”, isto é, um esboço feito com partes de outros materiais para se ter uma ideia da proposta antes de haver um verdadeiro investimento de produção. Os alunos adoraram a ideia de pesquisar HQs e acabaram invertendo as etapas propostas e, procurando em franquias diversas inspirações para o seu próprio roteiro, decidiram-se por trabalhar no nicho temático dos super-heróis e, dentro dele, elegeram Batman. Essa escolha se deu pela descoberta da publicação, de 1999, do desenhista Alex Ross com o escritor Paul Dini, intitulada *Batman: war on crime*, na qual Bruce Wayne, em seu ofício de combater o crime, sensibiliza-se com a situação de um menino pobre, cujos pais morreram como os dele, mas que, por desamparo, foi

levado ao mundo do crime. A partir desse estímulo, os alunos associaram a alienação do super-herói, ignorante das causas sociais na origem da criminalidade, à sua vida na caverna concreta (a Batcaverna) e metafórica. Passando-lhes pequenas noções sobre criação de roteiro, e lembrando-lhes questões sobre o gênero ficção narrativa, os alunos redigiram um roteiro literário prévio (que mostramos abaixo) e um esboço de roteiro técnico, a modo de *storyboard*, testado com os recortes e colagens do “monstro” (que não mostramos por questões de direitos de imagem).

Batman vive sua vida confortável e protegida de milionário, culpando os malvados pela morte de seus pais e pensando que o mundo é perigoso e cheio de bandidos. Um dia, de madrugada, sofre um acidente de carro. Batman está consciente, mas preso entre as ferragens. Socorre-o um morador de rua que consegue removê-lo e, seguida, vasculha o carro e encontra celular e carteira. Chama a emergência e depois, pega o celular e a carteira e vai embora. O super-herói fica confuso em seu maniqueísmo. Mais tarde já curado, vai procurar o morador de rua por toda a cidade e, ao encontrá-lo, vai confrontá-lo. Frente a ele e à sua miserável vida, começa a conhecer a marginalização social que leva ao crime. É a descoberta do caminho que leva para fora da caverna.

Figura 5: Etapa do trabalho do grupo 5. Fonte: material elaborado pelas autoras.

Os trabalhos contaram ainda com uma dinâmica de apresentações dos resultados para os colegas de classe, a qual permitiu estender os contrastes midiáticos entre todas as propostas em comparação com o texto de partida. Os breves relatos dos processos experimentados pelos alunos ao fazer as atividades propostas nos permitem observar diversos ganhos em termos de compreensão desde o texto inicial lido que foi relacionado com os outros produtos de mídia, passando pelos termos de compreensão do funcionamento das mídias utilizadas, suas linguagens e o modo como se relacionam com outras mídias, até chegar à maneira como albergam gêneros discursivos, textuais e literários em suas dinâmicas de funcionamento.

## APROFUNDAMENTO E MERGULHO DO OLHAR

Aplicando a proposta de Semali e Palliotet (1999) pudemos caminhar junto com os alunos em termos de aprofundamento de um olhar (*deep viewing*), que partiu de conhecimentos superficiais da alegoria / do mito da caverna de Platão para a efetiva leitura do texto. O contato com adaptações do texto para as ilustrações examinadas, suscitou um primeiro fator de letramento midiático crítico ao perceberem os alunos os atributos diferentes entre uma mídia verbal e outra

imagética. As demais atividades realizadas, embora obrigassem a uma comparação entre as formas e as possibilidades de expressão de cada meio e certos gêneros e eles associados, não chegam a constituir-se como adaptações clássicas, pois trabalham através de paralelos ou analogias capazes de conduzir a um mesmo tipo de conclusão interpretativa, delimitada pelas noções de ilusão, engodo, manipulação, dificuldade em sair do engano e da alienação da realidade.

O aprofundamento do olhar na leitura do diálogo socrático, proporcionado pelo contraste entre mídias e gêneros, permitiu-nos perscrutar ainda mais fundo - “mergulhando” - com algumas turmas, numa etapa seguinte do período letivo. Fez-se possível, por exemplo, trabalhar a leitura do romance de Saramago, intitulado *A caverna* (2000), em que um misterioso buraco de 34 metros de profundidade, desvendado pelo personagem Cipriano que, com a coragem dos desobedientes, resolve explorá-lo com uma lanterna nas mãos e encontra algo que o abala emocionalmente: seis corpos humanos, três homens e três mulheres, atados a um banco de pedra. Ao sair, sem saber de fato o que seus olhos viram, se de fato viram, ficou a pensar, em prantos, que o que realmente não existe seria justamente aquilo a que chamamos de existência.

Ou ainda, permitiu-nos conhecer o documentário *Janela da alma*, de Walter Carvalho (2001), no qual Saramago, dentre outros entrevistados com deficiência de visão, discorre sobre o que considera, em nosso tempo, a caverna de Platão: os *shopping centers*, inicialmente arquitetados como torres cilíndricas e sem janelas que nos fazem olhar para as vitrines como se fossem a única realidade possível. A imagem remete também ao romance acima citado, cuja história se passa no Centro - uma olaria como lugar de transição entre cinturões industriais e o cinturão verde -, topos em que os moradores ficam, às margens no Centro, entre a servidão e a submissão.

A cadeia de significações afins levou-nos de volta a *Matrix*, filme no qual o personagem Morpheus cita a famosa frase “Bem-vindo ao deserto do real”, em que o real é a imagem de um mundo pós-desastre. O futuro nada tem de luminoso ou iluminado, de forma similar ao quadro *O triunfo da morte* (1562), de Peter Bruegel, chamado de “o velho”, ou à queda das Torres Gêmeas do World Trade Center, que ocorreria dois anos depois do filme das irmãs Wachowski. O filósofo Jean Baudrillard, citado no filme através do livro *Simulações e Simulacros* (curioso lugar em que o personagem Neo guardava os dispositivos), em outro livro seu (*A ilusão vital*), voltou-se mais uma vez sobre a ideia do real, para postular o que chamou de “assassinato do real pelo virtual”. A questão trazida ao debate foi de que o real está morrendo não por falta, mas por excesso: há realidade demais e o excesso, ao contrário do que anuncia, causa apagamento. Nesta avalanche, as informações são esquecidas, apagadas, invisibilizadas; a cadeia linear de origem, meio, fim e a própria noção de racionalidade e continuidade temporal são deslocadas. Presos numa caverna virtual, submetidos à torrente de apelos incessantes, à

multiplicidade de demandas, conexões e estímulos, como perceber, captar e interpretar essa composição heteróclita chamada realidade? E como entra a leitura nesse contexto de múltiplas hibridações? Segundo Garramuño,

A articulação dos textos com e-mails, blogs, fotografias, discursos antropológicos, entre muitas outras variantes, ou, no caso das poesias, a colocação em tensão do limite do verso, que pode incorporar amiúde todas essas outras variantes linguísticas referidas, cifra nessa heterogeneidade uma vontade de imbricar as práticas literárias na convivência com a experiência contemporânea (GARRAMUÑO, 2014, p. 35-6).

A hipervirtualidade em que vivemos potencializa essa articulação a um alto nível de ocorrências e a uma possibilidade quase infinita de mais e mais conexões. Note-se que a ideia de uma caverna virtual que nos mantém ocupados com ilusões e manipulações diversas já havia surgido, em sala, na atividade proposta para as redes sociais com meme. As reflexões de Baudrillard, antes, e de Garramuño, hoje, possibilitaram uma consciência filosófica, desatada de exemplos e situações, mas já anteriormente percebida. Equiparar uma relação feita por alunos com a que foi feita por um filósofo provocou reações de admiração na sala de aula e estimulou o interesse e a autoconfiança em todos.

Despertar o olhar é um exercício individual e depende da predisposição do espectador. Ao apreender essa nova “realidade”, o “leitor” passa a participar também da recriação da obra de arte, imprimindo novas possibilidades de significado ao “texto”. (REICHMANN, B., 2009, p.174)

A pesquisadora Brunilda Reichmann enfatiza a força significativa que representa o despertar do olhar. De fato, conforme a experiência que vimos relatando, alunos mais interessados e autoconfiantes intelectualmente se abriram a uma visão crítico-analítica, se dispuseram a correr os riscos de deixar o conforto e a segurança do que é conhecido (como o passarinho que encontrou o infortúnio), enfrentando o medo do desconhecido de fora da caverna e participando da aventura da significação. Eis um processo vital à leitura, que diz respeito ao modo de (vi)ver. Por meio de um neologismo criado pela professora Ribas, compartilhado em sala de aula, pudemos verificar que a prática intermediática nos faz “desantolhar” - desfazer o equívoco redutor e coercitivo dos antolhos, posto nos cavalos, para que só andem para a frente, em direção preestabelecida, para que não se percam. Com essa prática, foi possível se desenvolver, ampliar e aprofundar o olhar, o sentir, redimensionar o espaço da experiência em senderos que se bifurcam (como o diria o escritor Borges).

## ENTRE DISPOSITIVOS E TELAS, COMO ESTAR PRESENTE?

*Uma obra é bem-sucedida quando consegue criar no corpo-espíritamente do leitor-ouvinte um efeito de vida.*

(Cristine Fickelscherer de Mattos e Helena Bonito Couto Pereira)

Para concluir, retomamos os desafios, apontados desde a introdução, de vivermos num mundo mutante, altamente tecnológico, em meio a um emaranhado de conexões permanentes, em comunicações cada vez mais mediadas pela virtualidade. Tendo em vista nossas conclusões parciais, se o virtual pode ser a nossa caverna, como lidar com a incorporeidade de seu mundo de telas que domina nosso cotidiano, se o contato virtual exacerbado, porque exclusivo durante a pandemia, causou tantos traumas e depressões? Quão prejudicial essa crescente comunicação incorpórea pode ser? “Como entender o impacto das práticas virtuais sobre a nossa percepção? E como essa ocorrência reconfigura nosso modo de ver filosofia, a literatura e as artes?” (RIBAS, M.C.C., 2022, p. 32).

À já citada pesquisa de Hari, que apontava os malefícios de não estar “presente” no aqui e agora, devido à constante e múltipla conectividade, podemos acrescentar o trabalho de Gumbrecht sobre o que ele chamou de “produção de presença” (2010). Embora o primeiro autor prometa no título a solução para o alheamento ligado à desconcentração, não encontramos exatamente uma solução que não seja a redução ou o boicote à conectividade virtual. Contudo, podemos encontrá-la em Gumbrecht. Opondo-se à tradição interpretativa hermenêutica e racionalmente mental, especialmente nas humanidades, o autor vai buscar as “coisas do mundo” que, estando próximas a nós, em nossa frente, ao lado, em torno, dizem respeito ao corpo, à realidade material. O atributo principal e a potência dos corpos é estar no espaço, com suas modificações ou modos - quantidade, forma e movimento. Então, o autor vai dedicar-se a essa reformulação da ideia de materialidade, valorizando o espaço da vivência ou a experiência não conceitual. A presença, portanto, vai remontar à ocupação dos espaços e à reconquista das coisas do mundo que são tangíveis aos nossos corpos e não são obrigatoriamente apreendidas de antemão por uma construção de sentido. A vivência gerando sentido e não as concepções prévias gerando experiências: “[...] a vibração das cordas de um violino atinge nossos corpos a despeito do que possamos interpretar acerca da melodia em execução” (GUMBRECHT, 2020, p. 9).

Ainda que ao tempo das reflexões de Gumbrecht, na década de 1980, não houvesse a hiperconectividade e a hipervirtualidade que vivemos hoje, as mudanças representadas pela rede de mídias intercomplementares recém-formada

já anunciava, como afirmado anteriormente, traços da Cultura Digital. Para Gumbrecht, em lugar de abster-nos de procedimentos, o importante é o modo de nos relacionarmos com eles, sem anular a possibilidade de lidar com o que está à nossa frente e diz respeito à tangibilidade de nossos corpos. Trata-se de estar em presença, ter o outro ao alcance da mão, ainda que não o toquemos. Trata-se, ademais, de não valorizar o sentido puramente mental que os discentes se acostumaram a acessar, como se estivessem sempre aquém de alcançar/construir outros sentidos por si mesmos.

Nossa experiência de leitura do diálogo de Platão mostrou que esse procedimento costumeiro relega o aluno a um posicionamento mais contemplativo, passivo, subjugado, sem se implicar nos eventos, mas se achando ativo participante, confundindo atividade com a tendência multitarefa. Até mesmo numa primeira impressão sobre o texto, pudemos ver emergir a concepção dos alunos a respeito de um suposto desequilíbrio no diálogo entre Sócrates e Glauco, por se projetarem nesse último (não sabiam, que em outras passagens da obra de Platão, o aluno tem muito espaço para falar).

Diversamente, a dinâmica por nós proposta procura estabelecer um diálogo mais equilibrado entre aluno e professor em copresença (uma das razões para o atendimento a cada grupo em separado), demandando o acionamento da corporalidade, integrando os dispositivos que produzem as subjetividades contemporâneas, estabelecendo conexões intermediáticas, realizando tarefas que ajudam o aluno a reter a atenção, tornando-o apto a gerar o aprofundamento e, posteriormente, o mergulho do olhar na leitura e produzir letramento midiático crítico. Nosso relato almeja contribuir com as prementes necessidades para aumentar os índices de aproveitamento no Ensino Superior brasileiro, ao sugerir uma formação em nível de graduação, especialmente para as licenciaturas em Letras, que prepare os futuros docentes do Ensino Básico no país para a problematização e o entendimento crítico das diretrizes da Base Nacional Curricular Comum, de modo a fazer circular - do Oiapoque ao Chuí - os benefícios da leitura intermediática para a ampla e inclusiva formação de recursos humanos.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34 Letras, 2016.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. *O mistério de Ariana*. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, pp. 83-96.

MATOS, Cristine Fickelscherer de; RIBAS, Maria Cristina. Intermidialidade e letramento midiático: reflexões e propostas para a sala de aula. *Scripta Uniandrade*, v. 21, n. 3 (2023), p. 110-134.  
Curitiba, Paraná, Brasil  
Data de edição: 15 dez. 2023.

ELLESTRÖM, Lars (Ed.). *Media Borders, Multimodality and Intermediality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

\_\_\_\_\_. *Midialidade*. Organização: Ana Cláudia Munari Domingos, Ana Paula Klauck, Glória Maria Guiné de Mello. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza C. Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GARRAMUÑO, F. *Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea*. Tradução de Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

GUMBRECHT, Hans-Ulrich. *Produção de presença*. O que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2010.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. 2ª ed. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana L. de Alexandria. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, Cristine Fickelscherer de; PEREIRA, Helena Bonito C.. *Conceitos e práticas de literatura comparada*. São Paulo: Mackenzie, 2021.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Círculo do Livro/Nova Cultural, 1997.

POOL, Ithiel de Sola. *Technologies of Freedom*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

REICHMANN, B.; MENEGHINI, C.. Fernando Meirelles: a recriação fílmica de *Ensaio sobre a cegueira*, *Ipotesi*, *Juiz de Fora*, v. 13, n. 1, p. 169 - 175, jan./jul. 2009.

RIBAS, M.C.C. DINIZ, Thaís Flores N.; MARTONI, Alex. (Orgs.). *Estudos de Intermedialidade: teorias, práticas, expansões*. Coleção PPLIN Presente, vol.3. Curitiba: CRV, 2022.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

SEMALI, Ladislaus; PAILLIOTET, Ann Watts. *Intermediality: The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Oxford: Westview Press, 1999.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

MATOS, Cristine Fickelscherer de; RIBAS, Maria Cristina. *Intermedialidade e letramento midiático: reflexões e propostas para a sala de aula*. *Scripta Uniandrade*, v. 21, n. 3 (2023), p. 110-134. Curitiba, Paraná, Brasil  
Data de edição: 15 dez. 2023.

CRISTINE FICKELSCHERER DE MATTOS é mestre em Literatura pela USP (1994), doutora em Literatura também pela USP (2004) e pós-doutoranda em Teoria Literária e Intermidialidades pela UERJ. Professora associada da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), atua como pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (UERJ - PPLIN, campus de São Gonçalo) e nos seguintes grupos de pesquisa: Intermídia: estudos sobre intermedialidade (CNPq/UFMG); “Leitura Comparada das mídias” (CNPq/UNISC); Núcleo de Pesquisa e Extensão em Leitura, Literatura e Intermidialidade da UERJ (NuPEELI). É membro da International Association of Word and Image Studies / Association Internationale pour l’Etude des Rapports entre Texte et Image (IAWIS/AIERTI). Dentre suas publicações estão os livros *La otra realidad* de Tomás Eloy Martínez, pela editora mexicana Fondo de Cultura Económica (2006) e *Conceitos e práticas de literatura comparada*, em coautoria com Helena Bonito do Couto Pereira, pela editora Mackenzie (2021).

MARIA CRISTINA CARDOSO RIBAS é mestre em Literatura pela PUC-Rio (1987), doutora em Teoria Literária pela UFRJ (1998), com pós-doutorado em Intermidialidades pela UFF (2018). Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Procientista Faperj em sua quinta renovação (2023) e Bolsista de Produtividade (PQ2) CNPq. É vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN, campus de São Gonçalo), atuando como professora e pesquisadora na Linha de pesquisa Literatura: teoria, crítica e história, deste Programa e na Pós-graduação em Letras (PGL, campus Maracanã). Dentre suas publicações, estão duas organizações com Thaïs Flores Nogueira Diniz e Alex Martoni: e-book *Estudos de Intermidialidade: teorias, práticas, expansões*, (CRV,2022); e a *SOLETRAS UERJ* n.46, “Literatura em campo expandido: práticas intermediárias de criação literária e artística no mundo contemporâneo” (2023) e o capítulo “Narrations transculturelles et intermédiatiques: Du bout des doigts, de Sarah Waters et Mademoiselle, de Park Chan-Wook” (Presses Culturelles, 2022).